



Diplômes et emplois occupés par les jeunes. Une correspondance à revoir

Philippe Lemistre

► To cite this version:

Philippe Lemistre. Diplômes et emplois occupés par les jeunes. Une correspondance à revoir. 2007. halshs-00131770

HAL Id: halshs-00131770

<https://shs.hal.science/halshs-00131770>

Submitted on 19 Feb 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Diplômes et emplois occupés par les jeunes : une correspondance à revoir ?

Philippe Lemistre¹

Résumé

La sur éducation a fait l'objet en France d'estimations qui reposent sur des mesures distinctes du déclassement. Ces mesures donnent des résultats très différents. Parallèlement, plusieurs auteurs ont mis en évidence une dévalorisation des diplômes. Cet article propose une association des trois normes de déclassement les plus utilisées intégrant la dévalorisation et prenant en compte des différences entre spécialités et filières. La confrontation des normes conduit à un taux de déclassement très inférieur à celui des nombreuses investigations qui concluent à un déclassement massif. L'article propose également une analyse théorique et historique des différentes normes et des causes et conséquences de la hausse des niveaux d'éducation et de son corollaire, le déclassement. Il est suggéré notamment que la sur éducation de court terme peut avoir des effets bénéfiques sur la compétitivité internationale à long terme.

Mots clés : déclassement – dévalorisation – signal – capital humain – file d'attente

Abstract

The shift between training level and level of employment (over education - downgrading) was estimated in France rest with various methods. These measurements give very different results. In parallel, several authors showed a devalorization of the diplomas. This article proposes an association of the three most used standards of downgrading integrating the devalorization and take into account of the differences between specialities of formation. The confrontation of the standards leads to a rate of downgrading much lower than that of the many investigations which show a massive downgrading. The article also proposes a theoretical and historical analysis various standards and causes and consequences of the rise of the levels of educations. It is suggested in particular that it on education can have long-term benefit.

Key words : devalorization – human capital – signalling – over education – labor queue

Classifications JEL : I2 - J2 - J3

Introduction

¹CEREQ et LIRHE - Université des Sciences Sociales - Bât. J - Place Anatole - France - 3 1042 Toulouse .Tél.05 61 63 38 62 – fax.05 61 63 38 60 - Mail.lemistre@univ-tlse1.fr

Le bien fondé des politiques éducatives qui consistent à augmenter continuellement le niveau d'éducation est actuellement interrogé (Duru-Bellat, 2006). En effet, depuis deux décennies le nombre de diplômés et leur niveau ne cesse de croître alors que les transformations majeures de la structure de qualification des emplois ont surtout concerné les périodes antérieures aux années 80. Un tel questionnement semble d'autant plus, légitime lorsque l'on sait que la demande d'emploi va surtout croître pour les emplois les moins qualifiés d'ici à 2015, la proportion d'employés et d'ouvriers demeurant la même, soit les deux tiers de la population active (Chardon, Estrade et Toutlemonde, 2005). Or, paradoxalement, après le souhait affiché et jamais atteint de 80% bacheliers, lui succède celui de 50% de diplômés de l'enseignement supérieur contre actuellement moins de 40%².

Toutefois, les interrogations qui portent sur le système éducatif, se fondent sur le constat d'un déclassement des jeunes supposé massif. Dans son acception habituelle il s'agit du constat d'un décalage défavorable entre le niveau de formation et le niveau de qualification de l'emploi obtenu. Or, la mise en relation entre compétences acquises et compétences requises repose sur différentes méthodes qui se recoupent partiellement, voire très partiellement pour certaines d'entre elles. L'ampleur du déclassement reste donc finalement mal évalué. « L'idéal serait sans doute de multiplier et de confronter les approches, un travail complexe tant dans sa mise en oeuvre qu'au niveau de l'exploitation des résultats » (Tomasini et Nauze Fichet, 2006, p.63). L'un des objectifs de cet article est néanmoins de tenter de proposer une norme de déclassement croisant les différentes mesures. Plus précisément, il s'agit des mesures normatives, statistiques et subjectives.

La première section présente ces différentes mesures et surtout tente de resituer chacune d'entre elles dans les différents cadres théoriques mobilisés autour du déclassement. L'un des objectifs qui fonde la norme commune est de confronter et de rapprocher les notions de déclassement et de dévalorisation des titres scolaires.

La seconde section présente la nouvelle norme de déclassement qui combine les trois existantes. Ces investigations empiriques sont réalisées à partir de l'enquête génération 98 du Céreq. L'échantillon retenu concerne les jeunes sortis du système éducatif en 1998 en emploi en 2001. Le déclassement est estimé au premier emploi et dans l'emploi occupé trois ans après la sortie du système éducatif. Cette enquête, concernant un effectif important d'une seule génération, a permis d'utiliser une matrice diplôme – emploi plus large que celles retenues habituellement. L'intérêt d'une telle démarche est de montrer les limites des mesures habituelles construites à partir de nomenclatures restreintes qui ignorent les filières de formation et les spécialités de formation ou d'emploi.

A partir de la norme établie, la troisième section met en exergue les déterminants du déclassement et son impact salarial. Pour la nouvelle norme établie, il s'avère que plus du tiers des jeunes déclassés au premier emploi ne le sont plus trois ans après, soit au terme de la période d'insertion³. Compte tenu de ce résultat, une analyse des causes du reclassement est effectuée.

La dernière section conclut l'article en s'appuyant sur les résultats obtenus et aussi sur une analyse théorique, comparative et historique. L'objectif est de tenter d'éclairer l'apparente contradiction soulevée en préambule, d'une augmentation du nombre de diplômés qui dépasse la demande immédiate de compétences. Il s'agit notamment de discuter et de confronter les effets de court terme et de long terme du déclassement, ceci relativement à l'égalité des

² Source cereq.

³ Limiter la période d'insertion à 3 ans peut sembler discutable. Toutefois, de nombreux constats empiriques permettent de valider en grande partie cette hypothèse (Magrini, 2006).

chances et à un probable effet de long terme de la hausse du niveau d'éducation sur les structures de qualifications.

1. Déclassement en théorie et normes

La mesure la plus répandue du déclassement en France jusqu'à la fin des années 90 est normative. Cette norme, toujours utilisée, a été présentée par Affichard en 1981 et repose sur des grilles de correspondances entre emploi et formation qui tentent de rapprocher contenus d'emplois et de formations tels qu'ils sont établis par l'éducation nationale et au sein des accords interentreprises. Dans la suite de l'exposé, *déclassement institutionnel* sera préféré à *déclassement normatif* pour mieux différencier les normes. Si l'on s'en tient à cette approche, la plupart des études établissent un taux moyen de déclassement souvent supérieur à 30% au premier emploi.

Toutefois, le *déclassement institutionnel* pourrait s'avérer très relatif si un déclassement en début de carrière est rapidement compensé par un reclassement dans un nouvel emploi. L'hypothèse d'un reclassement est liée à une perspective théorique bien connue, celle du capital humain. L'investissement individuel en formation constitue un capital dont on attend un rendement correspondant à un niveau de qualification donné : la norme. Si le rendement attendu n'est pas obtenu, l'individu est en situation temporaire de déclassement, jusqu'à ce qu'il atteigne la norme. Le déclassement est alors le résultat d'une conjoncture défavorable ou de mauvaises anticipations de « l'investisseur » qui peut avoir été aidé en cela par des politiques éducatives expansionnistes. L'investisseur est néanmoins susceptible de valoriser plus tard son capital, dès lors que la conjoncture s'améliorera, quelle que soit la cause de se retournement conjoncturel. En réalité, s'il existe des marges de manœuvre pour les débutants, indépendamment de la conjoncture (Le Minez et Roux., 2002), même lorsque la conjoncture s'améliore, le déclassement tend à se résorber faiblement en France au-delà de la période d'insertion (Forgeot et Gautié, 1997). Pour la France et d'autres pays européens il semble, en effet, que la situation au terme des toutes premières années de vie active soit difficilement réversible et détermine largement l'avenir professionnel (Beduwé et Planas, 2001, Forgeot, 1997). Le déclassement s'avère effectivement être dans plusieurs pays européens un phénomène de long terme pour de nombreux individus (Rubb, 2003).

Le déclassement a donc souvent pour corollaire une absence de reclassement au cours de la carrière. C'est l'une des raisons qui a conduit certains, à la fin des années 90, à remettre en cause la mesure *institutionnelle*. En revanche, une telle remise en cause n'est pas totalement admise par l'institution en France puisque la correspondance *niveau de diplôme – niveau d'emploi* reste une pierre angulaire du système éducatif censé favoriser l'égalité des chances, d'une part. D'autre part et surtout, quel que soit le pays, la remise en cause des mesures *institutionnelles* est coûteuse puisqu'elle nécessite une redéfinition permanente des contenus de formation et d'emploi qui engage nombre d'institutions (Hartog, 2000). Ainsi, la dernière grille de correspondance *institutionnelle* en France entre emplois et formations a été présentée par Affichard en 1981. Les travaux tels que ceux proposer ici visent donc à faire évoluer celle-ci. En effet, l'absence de reclassement pourrait bien recouvrir un changement de norme de correspondance *diplôme – emploi* d'une génération à une autre. La première solution a été de proposer des *normes statistiques* ne faisant aucun *a priori* sur la correspondance *diplôme – emploi* (pas de déclassement), mais en considérant comme « normale » une correspondance *diplôme – emploi* relativement fréquente (Forgeot et Gautié, *op.cit.*, Tomasini et Nauze Fichet, 2002).

Nous discuterons les limites de l'approche statistique dans la section suivante. En préalable, il nous semble important de revenir à la signification théorique d'un changement de norme. Une hypothèse vraisemblable est que le capital humain pourrait se dévaloriser d'une génération à l'autre. L'hypothèse d'une dépréciation des titres scolaires n'est pas nouvelle, tant sur le plan empirique que théorique. La conjoncture ne semble pas infléchir un tel constat. Par exemple, le rendement de l'éducation est décroissant entre la génération sortie du système éducatif en 1992 et celle sortie en 1998, alors que la conjoncture est plus favorable pour les sortants 98 que pour les sortants 1992 (Lemistre, 2004). Le constat a également été effectué pour des périodes antérieures allant de 1970 à 1993 par Baudelot et Glaude (1989) puis Goux et Maurin (1994).

Théorie du signal ou du filtre ont été mobilisée pour expliquer la dévalorisation (Gamel, 2000a et b)⁴. Ici le niveau de formation est avant tout un critère classant et le système éducatif permet essentiellement de trier la population qui est ordonnée, *in fine*, en fonction de ces compétences révélées par son niveau d'études. Dans cette perspective, si l'offre de diplômés augmente davantage que la demande de compétences d'une génération à une autre, les diplômés se dévalorisent car l'échelle de classement se modifie (Lemistre, 2003)⁵.

Les deux approches, déclassement versus dévalorisation, ont longtemps été traitées séparément. Sans doute car elles correspondent à deux perspectives théoriques a priori différentes voire opposées, capital humain versus signal. La théorie du signal au sens strict suppose, en effet, que la formation initiale a pour seul objectif de révéler des capacités préexistantes sans apport particulier supplémentaire. En réalité, ces deux approches ne s'opposent pas nécessairement mais se complètent, le niveau de formation signalant des aptitudes innées et acquises dans le milieu familial et social et aussi évidemment dans le système éducatif (Riley, 1976, 2001).

Comment lié alors concrètement dévalorisation et déclassement ? Une première tentative a été menée sur données françaises par Giret et Lemistre (2004) en comparant les évolutions pour deux générations de jeunes sortants du système éducatif au premier emploi des déclassements *institutionnel* et *subjectif*. Le déclassement *subjectif* repose sur la perception individuelle des jeunes qui « s'estiment » déclassés. Le constat paradoxal effectué est la hausse du déclassement *institutionnel* et la baisse du déclassement *subjectif*. En prenant en compte l'évolution des flux de diplômés, les auteurs suggèrent une intériorisation par les jeunes d'un changement de norme de correspondance *diplôme – emploi* associé à la dévalorisation. Cette étude met également en exergue les différences entre mesures du déclassement. Les résultats des recherches sur la sur éducation restent, en effet, relativement sensibles aux mesures utilisées pour définir le décalage entre niveau de qualification de l'emploi et niveau d'études des individus (Hartog, 2000). Les mesures subjectives, (Sicherman, 1991) peuvent ainsi différer des mesures normatives ou statistiques (Rumberger, 1981).

Les trois mesures ont des avantages et des inconvénients distincts qui expliquent qu'elles se recoupent partiellement. La confrontation des mesures a déjà été effectuée (Tomasini et Nauze ficht, 2005, Giret, 2005, Di Paola Moullet et Véro, 2005, notamment). En revanche,

⁴ En fait il s'agit de deux théories que nous associons ici pour simplifier l'exposé. Théories du filtre et du signal sont parfaitement compatibles. Seuls leurs objectifs diffèrent : la première étudie surtout la rationalité des comportements individuels cherchant à utiliser les processus de signalisation, tels que l'obtention de diplômes, tandis que la seconde cherche à optimiser les bénéfices pour la collectivité de l'existence de tels processus. Ces deux aspects étant abordés ici, les deux théories seront utilisées conjointement et confondues.

⁵ Le lecteur pourra se reporter à Lemistre (2003) pour une proposition d'analyse des causes du décalage entre offre et demande de diplôme.

leur association n'a jamais été réalisée à notre connaissance pour la France⁶. C'est la proposition que nous faisons ici.

La norme proposée repose sur une nomenclature de formations et d'emplois comprenant des subdivisions par spécialité et filières. Il convient alors de préciser à nouveau certains éléments théoriques, puisque les théories évoquées jusqu'alors (capital humain et signal) ignorent, dans leur forme simple, la spécialité, la filière et les caractéristiques de l'emploi.

Le modèle de concurrence pour l'emploi ou de la file d'attente de Thurow (1975) apporte un éclairage sur ce dernier aspect. Il est supposé ici que le marché du travail n'est pas en concurrence et que la productivité et donc le salaire dépendent de l'emploi. Le salaire est fixé par des éléments institutionnels étroitement liés aux caractéristiques de l'emploi occupé dont la régulation ne dépend pas essentiellement des forces du marché. Sur le marché du travail, l'emploi est rationné et il existe un chômage involontaire. L'employeur choisit le candidat qui rejoindra le plus rapidement la norme de productivité. La formation initiale joue le rôle d'une carte d'entrée pour l'emploi en signalant non pas la productivité individuelle mais l'employabilité de l'individu. Il n'y a donc pas de relation directe entre niveau de formation et la productivité dans l'emploi, c'est l'employabilité plutôt que la productivité qui est recherché par les employeurs. Selon Thurow, plus le niveau de formation est élevé, plus les capacités d'adaptation sont élevées d'où le lien niveau de formation – qualification de l'emploi.

Concernant l'intérêt de prendre en compte la spécialité, l'hypothèse sous-jacente est celle d'une hiérarchie des spécialités pour des formations et des diplômes de même niveau dans les nomenclatures. *Côté emploi* on sait que les nomenclatures de qualifications proposées reflètent très imparfaitement les hiérarchies entre emplois en terme de salaire, de pénibilité et de carrière. Selon ces critères, des emplois réputés de même qualification dans les nomenclatures peuvent en réalité correspondre à des niveaux distincts. C'est par exemple le cas lorsque l'on compare les *ouvriers de type artisanal* avec les *ouvriers de l'industrie* en regard des salaires et des carrières (Cahuzac, Lemistre et Ourtau, 2000), ou l'ensemble des emplois non qualifiés par rapport à ces critères et la pénibilité du travail (Méda et Venat, 2004). *Côté formation*, pour expliquer le rôle différencié de la spécialité et/ou de la filière de formation sur le salaire, en respectant les hypothèses *standard* de la théorie du capital humain et du signal, il faut supposer que la spécialité est un investissement de type qualitatif. Les coûts directs et/ou les coûts d'opportunité de formation dans chaque spécialité sont alors différenciés. Les spécialités ayant des coûts plus élevés permettent donc d'accéder à des emplois plus qualifiés. De la même manière pour la théorie de file d'attente, certaines spécialités conduisent certains jeunes à acquérir des capacités d'apprentissage et d'adaptation supérieures aux autres spécialités, permettant à ces jeunes d'accéder à des emplois plus qualifiés (Stankiewicz, 1998). La spécialité de formation comme le niveau jouent alors un rôle dans le classement des individus dans la file d'attente. Ainsi, la hiérarchie, notamment salariale des formations repose autant sur le niveau que sur la spécialité et la filière de formation, ces hiérarchies se retrouvent aussi logiquement *côté emploi*. L'étude et l'analyse du système éducatif français de Dauty, Lemistre Vincens (2006) confirme largement une telle hypothèse. La norme de correspondance *diplôme – emploi* en niveau ne peut donc s'affranchir d'une prise en compte des spécialités.

⁶ On peut noter une exception toutefois, concernant une association *institutionnel – subjectif* (Di Paola, Moullet, Véro, 2003). Toutefois, les mesures de déclassement retenues sont pour le *subjectif* assez classique et exactement identique à celle retenue ici. Pour le normatif, la mesure est spécifique à la fonction publique étudiée. La proposition repose sur des moyennes arithmétiques des normes fondées sur l'individu et non un croisement diplôme – emploi et relève de logiques purement empiriques, assez éloignées de plus des méthodes retenues ici où l'analyse repose sur le croisement *diplôme – emploi* et non l'individu).

Il est important de noter que le rôle de la spécialité n'est pas lié à l'hypothèse « adéquationniste » qui suppose que chaque spécialité apporte un avantage relatif uniquement dans un emploi de même spécialité (Bruyère et Lemistre, 2005). Deux cas de figure sont, en effet, envisageables et la théorie de la file d'attente peut-être à nouveau mobilisée pour clarifier l'exposé. Dans le premier cas, l'emploi est à fort contenu technique, l'adaptabilité à l'emploi est alors étroitement liée aux formations de la spécialité correspondante. Pour ces emplois, il existe alors un lien fort entre spécialité d'emploi et spécialité de formation. Si les salaires de ces emplois sont relativement élevés, l'avantage relatif ne concerne que les jeunes *adéquats*. Toutefois, l'adéquation entre spécialité de formation et d'emploi est plus souvent l'exception que la règle (Chardon, 2005). Le second cas est donc relativement fréquent. Ici l'emploi a un fort contenu général ou une spécificité qui correspond peu aux spécialités délivrées par le système éducatif. Les compétences générales acquises et signalées par le système éducatif via le niveau et la spécialité sont susceptibles de permettre alors d'acquérir à moindre coût (pour les plus diplômés et certaines spécialités) des compétences spécifiques nécessaires pour occuper un emploi ou un ensemble d'emplois d'une même qualification, mais de spécialité différentes (Ris, Menge et Heijke, 2002).

Par ailleurs, dans l'hypothèse d'une file d'attente, au-delà des caractéristiques individuelles qui déterminent la valeur du *signal diplôme* et le volume de capital humain mobilisable, d'autres éléments vont permettre à certains de remonter dans la file d'attente indépendamment de leurs caractéristiques propres. On peut invoquer ici deux facteurs essentiels. Le premier est la situation géographique qui détermine largement la disponibilité des offres d'emploi⁷. Le second est l'existence de réseaux personnels et professionnels qui permettent d'accéder à davantage d'offre d'emploi et donc d'éviter le déclassement voire le chômage (Degenne et Forsé, 2004). Pour les jeunes, il est clair que les réseaux personnels sont particulièrement déterminants et étroitement liés à leur origine sociale reflétée notamment par le niveau d'étude ou la profession des parents. Ainsi, l'origine sociale joue un rôle sur les destinées professionnelles indépendamment de son effet connu sur le niveau d'études (Lemistre, 2006, Goux et Maurin, 1997). Ces éléments doivent donc être pris en compte lors d'une analyse du déclassement en plus des qualifications d'emploi, du niveau de formation, des filières et des spécialités.

2. Mesurer le risque de déclassement à l'embauche : 3 méthodes pour une norme

La norme est établie en retenant quatre principaux faits stylisés issus de *l'état de l'art* partiellement synthétisé dans la section précédente :

- le premier est que la mesure institutionnelle ignore la dévalorisation éventuelle des titres scolaires et peut donc être associée à la théorie du capital humain au sens strict, une unité de capital humain (année d'études) conservant sa valeur conformément à la norme ;
- le second est que la perception des jeunes peut permettre de saisir pour partie les évolutions de la norme institutionnelle et également d'éventuelle évolution technologiques et contextuelles. Ici les jeunes de génération en génération intériorise le changement de norme de correspondance diplôme – emploi. Il s'agit donc d'intégrer les hypothèses de la théorie du signal à la norme et également celle de la file d'attente. En effet, les perceptions individuelles des jeunes en emploi sont évidemment fortement influencées par les caractéristiques de l'emploi occupé ;

⁷ Voir Magrini 2006 pour un bilan théorique sur cet aspect et également des investigations empiriques à partir de génération 98.

- le troisième est que la norme statistique fournit une vision *sans a priori*, de l'association formation – emploi. En d'autres termes, celle-ci serait parfaitement adaptée à une approche en terme de capital humain de signal et de file d'attente à la condition qu'il n'y ait aucun effet conjoncturel, générationnel (lié notamment aux flux de diplômés) indépendamment des limites techniques inhérentes à la méthode⁸. La combinaison avec les deux autres normes permet alors d'intégrer des facteurs contextuels déterminants de la relation formation - emploi.
- le quatrième est lié au constat d'une mesure habituelle pour les normes institutionnelles et statistiques qui repose sur des nomenclatures trop agrégées. La nomenclature retenue ici tentera de séparer *a minima* filières et spécialités, en restant néanmoins à un niveau encore agrégé compte tenu des contraintes d'effectif. En effet, les normes « standards » (statistiques ou normatives) procèdent d'un croisement de 8 niveaux de formation avec moins de 7 emplois PCS. Le principal problème réside dans le regroupement des formations par niveau alors que, comme cela a été suggéré précédemment, la spécialité et la filière de formation distinguent clairement les destinées professionnelles et hiérarchisent les diplômes au-delà du seul niveau. La remarque vaut aussi pour l'emploi concernant la spécialité.

Ces différentes assertions vont être précisées maintenant sur le plan des méthodes. Concernant les méthodes statistiques, celles-ci sont multiples mais obéissent toutes au même principe : est supposée normale (pas de déclassement) toute situation relativement fréquente. Cette dernière méthode présente donc l'avantage de ne faire aucun présupposé sur les correspondances entre contenus d'emploi et contenus de formation. En revanche, la norme statistique est très dépendante des données mobilisées (Nauze Fichet et Tomasini, 2005), du contexte, de la méthode et de la nomenclature utilisée (Dauty, Vincens, Lemistre, *op. cit.*). De plus, elle conduit à considérer comme normales des situations à un instant *t* qui peuvent être transitoires. Elle fournit donc davantage un état des lieux de la relation entre niveau de formation et niveau d'emploi qu'une véritable norme reposant sur des critères tangibles.

Quant à la mesure subjective, comme le soulignent Dolton et Vignoles (2000), elle présente l'avantage de fournir une mesure du déclassement spécifique à un contexte déterminé (une entreprise, un secteur...) et qui peut s'adapter très rapidement à des changements technologiques ou organisationnels. En cela, son association à la norme institutionnelle peut permettre de corriger, en partie au moins, d'éventuels *biais technologiques* qui entachent la mesure institutionnelle. Une première explication au décalage entre mesure subjective et normative repose, en effet, sur les changements intervenus dans les contenus d'emploi. Les mêmes emplois exigeraient des compétences supérieures d'une génération à l'autre. Le *biais technologique* affecte une mesure du déclassement effectuée « toutes choses supposées égales par ailleurs » sur le plan de l'évolution des qualifications. Or, la mesure institutionnelle repose sur l'hypothèse d'une stabilité des contenus d'emplois et de formation, sauf à supposer une redéfinition permanente et coûteuse des contenus, ce qui n'est pas le cas en France puisque la grille de correspondance normative entre emplois et formations date de 1981. Toutefois, l'argument du *biais technologique* mérite cependant d'être sérieusement nuancé si l'on examine l'influence des mutations technologiques en France ces dernières années (Greenan, 1999). L'association, *norme subjective* et *norme institutionnelle* nous semble donc davantage utile pour corriger les évolutions *côté formation* associées à une éventuelle dévalorisation consécutives aux changements de valeur du « signal » diplômes, comme cela a été évoqué plus haut.

La nécessité de disposer d'une nomenclature plus large côté formation pour saisir les effets de filière et de spécialité conduit à proposer une matrice en 18 niveaux de formation (voir

⁸ Cf. infra.

tableau 1) x 29 emplois⁹. L'échantillon extrait de l'enquête du Céreq concerne les jeunes sortants du système éducatif en 1998 salariés et en emploi en 2001 soit 44 495 jeunes¹⁰ sur un peu plus de 55000 qui représentent l'ensemble de la génération (environ 700 000 jeunes).

La méthode statistique utilisée est celle initiée par Forgeot et Gautié (1997)¹¹.

Le déclassement institutionnel correspond à la norme Affichard (1981) à un aménagement prêt. En effet, un bachelier qui occupe un emploi d'ouvrier ou d'employé qualifié est supposé déclassé dans le cadre de cette norme. Or, celle-ci correspond à une période (années 70) où les Bac technologiques ou professionnels soit n'existent pas pour les seconds, soit sont nettement moins développés qu'aujourd'hui pour les premiers. Il est aujourd'hui largement admis, y compris par l'institution scolaire, que ces bacs peuvent conduire logiquement à des emplois d'*ouvrier* ou d'*employé qualifié*, d'autant plus que les *bacs professionnels* ont précisément pour cible ce type d'emploi (Eckert, 1999). Le jeune bachelier *employé* ou *ouvrier qualifié* ne sera donc pas considéré ici comme déclassé.

Pour la norme subjective, est considéré déclassé le jeune qui a déclaré que dans l'emploi qu'il occupe en 2001, il est utilisé en dessous de son niveau de compétence¹². Comme nous nous situons dans les trois premières années de vie active, le diplôme reflète vraisemblablement en grande partie ces compétences.

Reste un problème pour la norme subjective : la perception est une donnée individuelle, alors que les autres normes et surtout les hypothèses théoriques reposent sur un lien à l'emploi. Pour décliner cette mesure par croisement *diplôme - emploi*, une règle majoritaire simple a été appliquée. Par exemple, si plus de 50% des jeunes qui occupent un emploi donné avec un niveau d'études donné s'estiment déclassés (employé en dessous de leur niveau de compétence), pour ce croisement diplôme - emploi le constat est celui d'un déclassement. Le *déclassement subjectif* se décline donc en une norme *subjectif individuel* et *subjectif majoritaire* (tableau 1).

Il est important de noter que cette règle majoritaire ne conduit à aucune situation de surclassement. En d'autres termes, pour aucun croisement diplôme - emploi la majorité des jeunes ne se sont déclarés employés au dessus de leur niveau de compétence. Le pourcentage n'atteint d'ailleurs jamais 10% y compris pour les jeunes de bas niveau occupant des emplois cadres. Le surclassement tel qu'il ressort des autres méthodes pourrait alors sembler une notion très relative puisque correspondant à une situation quasi inexistante. En effet, si l'on comprend bien que l'on puisse qualifier de surclassement la situation où un jeune occupe un emploi très qualifié avec un diplôme de bas niveau, cette convention perd toute portée pratique si les jeunes concernés ne s'estiment pas surclassés (moins de 10% d'entre eux quel que soit le croisement diplôme - emploi) d'une part et s'il sont très peu nombreux, d'autre

⁹ Les 29 emplois correspondent aux emplois de la PCS 32 à l'exception des non salariés. Au sein de cette nomenclature une transformation a été effectuée pour séparer employés qualifiés et non qualifiés. La subdivision a été réalisée à partir de la norme d'Olivier Chardon.

¹⁰ Les chômeurs ont été exclus de l'analyse car l'étude se focalise sur le phénomène de déclassement qui ne porte évidemment que sur les jeunes en emplois, cela en accord avec l'ensemble des études citées. Toutefois, des investigations ont été menées à partir de modèles multinomiaux pour étudier déclassés versus non déclassés versus chômeurs. Ces derniers apportent des informations intéressantes sans modifier les seuls résultats qui nous intéressent ici déclassés versus non déclassés. Par ailleurs, pour les équations de salaires le biais de sélection a été traité en retenant l'équation de sélection de Giret et Lemistre (2004).

¹¹ La méthode a dû être adaptée à la taille de la matrice, pour le détail voir Dauty, Lemistre et Vincens (2006).

¹² Ce choix est celui retenu par la majorité des études et celles effectuées sur cette base. D'autres questions subjectives figurent dans la base. Pour une confrontation des mesures subjectives entre elles. Le lecteur se reportera à Giret (2005). Cet article, par les divers arguments soulevés, valide selon nous largement le recours à la norme retenue.

part. Pour ces raisons nous ne retiendrons ici que deux états : déclassé ou en adéquation de niveau.

Le sur classement est un premier exemple de l'intérêt de décliner la mesure subjective par croisement diplôme emploi. Via l'application de la règle majoritaire, une perception individuelle devient alors une perception qui reflète le sentiment collectif pour chaque croisement diplôme - emploi. L'hétérogénéité forte liée à la part individuelle dans l'évaluation subjective est, en partie, évacuée alors. Cette part individuelle est associée à des appréciations déterminées par l'environnement personnel, professionnel et par la psychologie de chaque individu. La combinaison de ces différents facteurs peut évidemment conduire à une diversité des jugements susceptibles de recouper assez peu les catégories d'une matrice formation – emploi. Une telle assertion est en partie validée par le constat d'une diffusion à tous les niveaux d'emplois et de formation du déclassement subjectif (tableau 1 et Giret, 2005). Toutefois, pour la grande majorité des croisements *diplôme – emploi* apparaissent des dominantes suffisamment importantes et tranchées. De fait, il existe un lien important entre déclassement subjectif et nombre de variables observables dont le niveau de certification, la filière de formation et la spécialité de formation (Giret et Lemistre, *op.cit.*). Par ailleurs, l'appréciation subjective est également étroitement liée à d'autres caractéristiques objectives inobservées relevant en particulier des conditions de travail : pénibilité physique, risques d'accident, contraintes temporelles (Godechot et Gurgand, 2000). Or, le recours aux catégories d'emploi permet sans aucun doute de saisir une part de ces éléments inobservés, car la nature des désagréments fait partie des caractéristiques de l'emploi. En regard de la nomenclature retenue ici on peut, par exemple, facilement percevoir ces différences en terme de contrainte entre des catégories de même niveau telles que *Professions intermédiaires de la santé et du travail social* et *Professions intermédiaires administratives de la fonction publique* ou encore entre *personnels des services directs aux particuliers* et *employés administratifs d'entreprise*.

La méthode pour combiner les trois normes précédente est très simple et ne privilégie aucune norme : les normes doivent s'accorder au minimum deux à deux. Nous reviendrons plus loin sur le sens des différentes combinaisons. Concrètement, puisque la *norme statistique* est une bonne photographie de la relation entre niveau de formation et emploi, cette matrice a servi de base à l'établissement de la norme. Toutefois, choisir une des deux autres au départ ne changerait évidemment rien aux résultats. Si les normes *institutionnelle* et *subjective* concluent toutes deux au déclassement, la *norme combinée* impute déclassement à la *norme statistique* que celle-ci conduise au déclassement ou à l'adéquation. De même, si les normes *institutionnelle* et *subjective* concluent toutes deux à l'adéquation, la norme combinée impute adéquation à la *norme statistique* que celle-ci conclut au déclassement ou à l'adéquation. Lorsque les normes *institutionnelle* et *subjective* divergent la norme statistique est conservée. Dans ce cas cette dernière est évidemment toujours en accord avec une des deux autres¹³.

Avant de combiner les trois mesures du déclassement, les statistiques descriptives permettent de mettre en exergue les limites de chacune.

Tout d'abord, nous avons reporté les déclassements subjectif individuel et fondés sur le principe majoritaire. La règle majoritaire conduit alors à la division du déclassement subjectif par deux, dont le niveau n'est plus que de 10% en 2001. Sans application de la règle majoritaire, déclassement *subjectif, individuel et institutionnel* se recoupent peu par niveau. Si l'on compare les deux, pour les niveaux inférieurs ou égaux au bac. et les bac + 3 et 4, la norme est manifestement excessive puisqu'elle dépasse la perception individuelle. A contrario, pour les autres niveaux la perception du déclassement dépasse parfois sa réalité

¹³ Nous n'avons pas reproduit les matrices pour chaque norme mais uniquement pour la norme combinée, ces dernières sont à la disposition des lecteurs auprès de l'auteur.

institutionnelle. L'application du principe majoritaire supprime ce dernier type de situation et traduit les perceptions individuelles qui s'écartent de l'appréciation de la majorité de jeunes pour des croisements *diplôme - emploi* donnés.

Si l'on compare avec le *déclassement statistique*, la surestimation semble concernée toutes les autres mesures, puisque chacune suggère un déclassement supérieur voire très supérieur à 10% des jeunes trois ans après leur sortie du système éducatif et la *norme statistique* seulement 6%. Il est important de rappeler alors que la norme statistique confond situation normale et situation fréquente. Pour corriger cette assimilation discutable la combinaison des deux autres normes est nécessaire.

L'utilisation de nomenclatures de diplômes et d'emploi plus détaillée et la nouvelle méthode conduisent manifestement à revoir à la baisse le taux de déclassement des jeunes. Pour les normes *subjective*, *individuelle* et *institutionnelle* on trouve une proportion proche ou supérieure à un tiers, respectivement au premier emploi 31 et 43%. Ce résultat contraste avec ceux obtenus au premier emploi à partir de la même enquête par Giret (2003) qui obtient un pourcentage de jeunes ayant le sentiment d'être déclassé au premier emploi de 40,6% en 1998, et un taux de déclassement institutionnel de 53%. A cela plusieurs raisons. Notre échantillon ne comprend que les jeunes en emploi en 2001, alors que l'échantillon de l'étude en question s'intéressait à l'ensemble des jeunes ayant eu un premier emploi, qu'ils en aient un en 2001 ou non. Pour la norme institutionnelle à cette explication s'ajoute l'ajustement que nous avons effectué pour la norme institutionnel concernant les *ouvriers qualifiés - bacheliers*. Les effets de nomenclature concernent principalement les *normes subjectives majoritaires* et *statistiques*. L'appréciation subjective diffère, en effet, considérablement pour des combinaisons *diplômes - emplois* de même niveau (formation et qualification). Quant à la norme statistique, celle-ci conduit à 6% de déclassés trois ans après la sortie du système éducatif. Tomasini et Nauze Fichet (2002), pour un échantillon extrait de l'enquête emploi 2001 comprenant uniquement les bac et plus et la génération ayant terminé ses études depuis 5 ans et moins obtient un taux de 12%. Si l'on recalcule le taux de déclassement pour les seuls bacs et plus à partir d'une nomenclature identique on obtient un taux proche. En revanche, il est de 9,3% s'il est calculé pour les bac et plus avec la nomenclature détaillée. Soit à nouveau moins que le taux obtenu pour une estimation à partir d'une nomenclature diplômes - emplois plus restreinte. Globalement on peut imputer une diminution d'un quart du déclassement par la seule prise d'une nomenclature plus détaillée. Cet écart reflète, *coté formation*, des hiérarchies entre des formations dont la spécialité et/ou la filière signifierait des niveaux de compétences différentes ou des capacités d'adaptation distinctes et *coté emploi* des spécialités qui distinguent des emplois réputés de même qualification.

La combinaison de la norme statistique avec les deux autres augmente logiquement le chiffre de 6% qui passe à 10%. Le déclassement institutionnel se trouve finalement confirmé, soit toujours en accord avec l'une au moins des deux autres normes (souvent subjective), uniquement pour les filières les plus sélectives des plus haut niveaux de formation (école de commerce, 3^{ème} cycle MST, écoles d'ingénieurs). En d'autres termes, ces diplômes terminaux de filières réputées sélectives et relativement difficiles constituent un capital humain et donc un signal non dévalorisé.

Avant de détailler les résultats par niveau de cette nouvelle norme, les arbitrages réalisés sont examinés globalement. Les nomenclatures croisant 29 emplois avec 18 diplômes, on comptabilise 522 combinaisons diplômes - emplois. Parmi celles-ci on observe pour au moins une norme, 267 situations de déclassement soit 52% du total des croisements diplômes - emplois. Les situations de déclassement « pour une norme au moins » correspondent en réalité à 4 situations qui concernent 94% des cas répartis de la manière suivante : les trois normes conduisent au déclassement : 53%, seules les *normes statistique* et *institutionnelle* concluent

au déclassement : 9%, seules les *normes subjective* et *institutionnelle* concluent au déclassement 8%. Soit trois situations qui constituent très majoritairement la nouvelle norme de déclassement. Reste 24% qui concernent uniquement la *norme institutionnelle*.

En clair, la nouvelle norme conduit à corriger le *déclassement institutionnel* en supprimant $\frac{1}{4}$ (65/257) des combinaisons *diplômes – emploi* concernées qui correspondent en réalité à beaucoup plus que $\frac{1}{4}$ des effectifs¹⁴. Le désaccord avec les *normes statistique* et *subjective* peut s'interpréter comme une dévalorisation des diplômes en regard de la norme *institutionnelle* car les jeunes ne s'estiment pas majoritairement déclassés pour ces croisements *diplômes – emplois* qui s'avèrent de plus relativement fréquents. Fort logiquement les bas niveaux de formation et de qualification sont particulièrement concernés. Ainsi, pour 42 croisements diplômes – emplois sur 65, il s'agit de croisements *diplôme inférieur ou égal au baccalauréat – emploi d'ouvrier ou d'employé non qualifiés* pour lesquels la *norme institutionnelle* concluait au déclassement. 7 cas correspondent à *bac+2 – employés ouvriers*. Pour les autres cas, des détenteurs de diplômes supérieurs à bac+2 étaient considérés comme déclassés par la *norme institutionnelle* mais pas par les deux autres.

La nouvelle norme se répartie essentiellement entre 3 situations (1% pour statistique et subjective) : les trois normes conduisent au déclassement, 74% ; seules les normes statistique et institutionnelle concluent au déclassement, 13% ; seules les normes subjective et institutionnelle concluent au déclassement 12%.

Alors que très souvent il est invoqué un recoupement très partiel entre les normes, notamment institutionnelles et subjective, l'application du principe majoritaire pour la norme subjective conduit pour les $\frac{3}{4}$ des croisements *diplôme – emploi* à un accord entre les trois normes et dans 85% des cas à une convergence entre norme institutionnelle et norme subjective. On pourrait objecter que les arbitrages précédents ont conduit à supprimer $\frac{1}{4}$ du déclassement *institutionnel*. Or, si l'on compare deux à deux déclassement *institutionnel* et *subjectif majoritaire* la convergence demeure de 80% des cas (206 croisements diplômes – emplois avec déclassement institutionnel dont 163 également subjectif).

Lorsque le déclassement est *subjectif* et *institutionnel*, mais pas *statistiques*, cela signifie qu'une situation fréquente n'est en réalité considérée comme normale ni au niveau des perceptions ni *institutionnellement*. Ce type de situation peut correspondre à la perspective du capital humain relative au déclassement, pour laquelle la situation de déclassement est importante mais conjoncturelle et réversible. Celle-ci est, en effet, considérée comme anormale tant par la majorité des individus que par l'institution.

Les situations où seuls déclassements *institutionnel* et *statistique* convergent tendent à accréditer l'idée selon laquelle certaines situations de déclassement *institutionnel* peu fréquentes ne sont pas perçues comme « anormale » par les jeunes. On peut penser alors que les jeunes ont d'ores et déjà intériorisé un changement de norme (dévalorisation) qui n'apparaît pas encore sur le plan statistique. En réalité, pour de nombreux cas la *norme subjective* est proche du seuil de 50% et supérieur au moins au premier quartile. En d'autres termes, l'apport du croisement des normes *institutionnelle* et *statistiques* est de limiter les effets de seuil liés à la *norme subjective majoritaire*. En revanche, dans la majorité des cas, lorsque la *norme subjective* était nécessaire pour trancher une divergence entre *norme statistique* et *norme institutionnelle*, pour chaque croisement diplôme emploi correspondant, les valeurs étaient très souvent soit très inférieures à 50% soit supérieures. Les effets de seuils restent donc relativement limités.

¹⁴ Chaque croisement diplôme – emploi ne correspond évidemment pas au même effectif.

Tout d'abord, la norme établie ne remet pas en cause le résultat de Tomasini et Nauze Fichet (2002) obtenu à partir de la norme statistique qui conclut à l'absence de déclassement pour les bacheliers, y compris dans les emplois les moins qualifiés. Une seule exception concerne les emplois *de policiers et militaires non qualifiés* qui apparaissent déclassés pour les jeunes de niveau bac dont les non diplômés. Le déclassement demeure néanmoins une situation très marginale pour les jeunes de niveau bac puisque 3% au plus (bac tertiaire) sont déclassés (tableau 1), alors que le déclassement institutionnel est non négligeable pour les bacheliers.

Le déclassement est également marginal pour les bac+2 du secteur santé travail social (1% de déclassés). La principale raison évidente est qu'il s'agit pour beaucoup de formations du secteur dit réglementé qui conduisent donc, par définition, à des emplois dont le niveau correspond à la formation, comme en témoigne le très faible déclassement institutionnel (Chardon, 2005).

La *norme institutionnelle* est souvent remise en cause, particulièrement la profession *employé administratif d'entreprise qualifié* qui emploie une proportion non négligeable de Bac+2 et pour laquelle l'ensemble des Bac+2 ne s'estiment jamais majoritairement déclassés alors que la *norme institutionnelle* conclut au déclassement. C'est cette exception qui distingue clairement BTS-DUT et seconds cycles Universitaires qui sont tous déclassés pour ce type d'emploi. Ensuite, le déclassement concerne pour tous une seule catégories de professions intermédiaires : les *PI de la santé et du travail social*. Pour les seconds cycles de math. Sciences et techniques s'y ajoutent les *PI administratives de la fonction publique*. Notons une évidente absence de déclassement des *instituteurs et assimilés* pour le second cycle. En effet, les *instituteurs* sont aujourd'hui *professeurs des écoles* et le diplôme requis pour accéder à cette fonction est une licence. Or, même la nouvelle PCS, classe toujours les *professeurs des écoles* en *professions intermédiaires*, alors que les professeurs certifiés du secondaire sont parmi les catégories cadres, avec une même grille de salaires et un même niveau d'exigence pour les concours que les professeurs des écoles. Le constat d'absence de déclassement traduit donc autant une obsolescence de la norme institutionnelle qu'une étonnante absence d'évolution de la PCS.

La plus grande « exigence » des filières scientifiques est confirmée pour les 3^{ème} cycle universitaires où les 3^{ème} cycle MST apparaissent déclassés pour toutes les PI, en accord avec la *norme institutionnelle*. En revanche, celle-ci est mise en défaut pour les spécialités lettres sciences humaines et gestions où les jeunes ne sont déclassés, ni au sein des *PI administratives et commerciales des entreprises*, ni dans les emplois de *techniciens*. Il apparaît donc qu'en terme de signal les *spécialités scientifiques* dominent les autres pour le second et le troisième cycle.

Pour les *écoles d'ingénieurs*, on retrouve la norme institutionnelle : les jeunes sont déclassés dans les emplois qui occupent des rang inférieurs à *cadre* dans la hiérarchie des professions. Une exception semble apparaître pour les diplômes *d'école de commerce* qui ne sont pas déclassés dans les emplois de *PI de la fonction publique*, mais ces diplômés occupent très marginalement ce type d'emploi en réalité.

Il est très important de noter que la norme établit, a priori, une proximité entre les *bacheliers* et les détenteurs de CAP-BEP et même les *non qualifiés*, qui tous ne sont peu ou pas déclassés. Il s'agit d'une analyse du seul déclassement et doivent donc être rappelés ici deux éléments. Tout d'abord, les situations de chômage ne sont pas l'objet de l'analyse. Or, les taux de chômage sont étroitement liés au niveau d'études et sans commune mesure pour un bachelier ou un détenteur d'un CAP et un jeune non qualifié. Pour autant on observe un

rapprochement entre les deux premières catégories. Ainsi, 3 ans après la sortie du système éducatif pour la génération 98 retenue ici, les taux de chômage pour les non qualifiés, les diplômés de niveau CAP-BEP et les bacheliers sont respectivement de 30, 13 et 7%. Pour ces mêmes niveaux de certification pour la génération 2001 observée en 2004 ces taux deviennent 40, 14, 13¹⁵. Quant à la hiérarchie des salaires, il convient également de signaler à nouveau un rapprochement entre les CAP-BEP et les bacheliers. En effet, les écarts entre ces deux niveaux se sont largement resserrés notamment en regard de la génération 92. Ainsi, les salaires en 2001 de la génération 98 des bacheliers excèdent au maximum, *ceteris paribus*, ceux des CAP-BEP de 50 euros mensuel et pour plusieurs spécialités l'écart est nul (Dauty, Lemistre, Vincens, *op.cit.*). La comparaison des distributions de salaires des niveaux inférieurs au bac et des niveaux bac produite par Tomasini Nauze Fichet (2006) à partir de cette même enquête, traduit également nettement la proximité entre bac et moins (voir encadré pour une discussion sur ce découpage)¹⁶. Toutefois, quelle que soit la situation (déclassé ou non), la hiérarchie des salaires demeure liée à la hiérarchie des diplômes, comme le montre la récente mesure de déclassement salarial (Tomasini Nauze Fichet, 2002, 2006). Il est essentiel ici de discuter cette mesure et de justifier le fait qu'elle n'ait pas été prise en compte ici. La discussion liée à la seule mesure sur le plan technique et théorique figure en encadré. La justification la plus triviale, est que l'analyse effectuée ici porte également sur les déterminants du déclassement et son impact salarial. Or, retenir une norme de déclassement salarial rend la nomenclature très endogène et permet, moins encore qu'à l'accoutumé, de dissocier déterminants du salaire et du déclassement.

La nouvelle norme bouscule les hiérarchies habituelles et relativise certains constats de déclassement qui semblent exagérés pas les *normes institutionnelles et subjectives individuelles*. Le déclassement diminue de plus significativement de plus d'un tiers au cours de la période d'insertion soit entre le premier emploi et l'emploi à trois ans. Pour autant, si la proportion de déclassé est revue à la baisse, d'une part, est-ce que le déclassement est associé à des pénalités salariales moyennes comparables à celles habituellement constatées ? D'autre part, est-ce que les déterminants du déclassement sont les mêmes et quels sont ceux qui permettent de pallier les risques de déclassement au premier emploi à court terme ? La section suivante tente d'apporter des éléments de réponse à ces questions.

3. Déterminants du déclassement et conséquences salariales

Compte tenu de la norme retenue ici le déclassement apparaît concerné essentiellement les jeunes ayant un niveau d'études supérieur au Bac. L'étude de ses déterminants et de son impact salarial sera donc limitée à ces catégories qui représentent 23904 jeunes. De plus les jeunes cadres n'étant jamais déclassé ces catégories toujours en adéquations n'apparaissent pas dans les tableaux, même si elles sont prises en compte.

Les déterminants du déclassement trois ans après la sortie du système éducatif sont de trois ordres, les parcours scolaires, l'origine géographique et la profession des parents, auxquels

¹⁵ Source CEREQ. L'enquête génération 2001, n'a pas été mobilisée ici car il s'agit d'une enquête intermédiaire de faible effectif entre les enquêtes plus exhaustives effectuées par le CEREQ tous les six ans en 95 (génération 92) puis en 2001 (génération 98) et bientôt 2007 (génération 2004).

¹⁶ L'ensemble des commentaires sur la norme salariale repose sur des investigations non reproduites ici, à la disposition des lecteurs auprès de l'auteur. Par ailleurs signalons que la nature des données peut conduire à soupçonner une surestimation du déclassement salarial. En effet, les auteurs ont été contraint de construire un salaire *équivalent temps plein*, mais pour les salariés à temps partiels les quotités de travail sont disponibles seulement en tranche, ce qui limite fortement la précision de ce salaire et le surévalue probablement. Ceci peut expliquer notamment le contraste fort entre hommes et femmes, au-delà des arguments évoqués en encadré, et globalement surestimer le déclassement des bacheliers.

s'ajoute le genre et évidemment aussi les diplômes déclinés par filières et spécialité (tableau 3).

Les femmes supportent un risque de déclassement plus important que les hommes. Comme cela a été constaté plus haut et fort logiquement le déclassement apparaît lié au niveau d'études. Les écarts entre formations distinctes n'apparaissent néanmoins pas toujours significatifs, *ceteris paribus*, par rapport à la référence bac+2 non diplômés, pour les 3ème cycle LSH et gestion, 2nd cycle MST, Deug et Deust. En revanche, pour la plupart des régions de formation des écarts significatifs apparaissent par rapport à l'Île de France pour deux raisons au moins (coefficients non reproduits pour simplifier la présentation) ; il s'agit du bassin d'emploi qualifiés le plus important et les formations les plus prestigieuses et de niveau le plus élevé y sont dispensées. L'influence de la zone de prospection d'emploi est également manifeste en regard du caractère rural de la zone de fin d'études qui augmente considérablement le risque de déclassement.

Certains compensent le handicap d'une origine géographique, vraisemblablement en milieu rural, en changeant de lieu d'études au cours de leur scolarité. Ainsi, le risque de déclassement diminue avec la distance entre la commune d'origine (lieu d'habitation en 6^{ème}) et lieu de formation en 1998¹⁷. Les inconvénients du lieu d'origine peuvent aussi être compensés à l'insertion, le risque de déclassement diminuant également avec la distance entre lieu de formation en 1998 et le lieu d'exercice du premier emploi.

Un temps d'accès au premier emploi élevé conduit aussi à accepter des emplois déclassés, une situation qui se reporte évidemment souvent en 2001, puisque pour ces jeunes le premier emploi est aussi souvent le seul.

L'élément le plus déterminant du déclassement est manifestement l'origine sociale. L'une des raisons évoquée dans la première section est vraisemblablement l'influence des réseaux personnels dans l'accès aux emplois qualifiés. Le risque de déclassement apparaît le moins élevé lorsque les deux parents sont cadres et logiquement le plus élevés lorsqu'ils sont tout deux ouvriers et dans une moindre mesure employés. Si l'on considère ces situations conjointes du père et de la mère (ajout des coefficients père et mère ouvriers) l'origine sociale apparaît le facteur le plus discriminant.

Comme cela a été évoqué plus haut, au cours de la période d'insertion plus d'un tiers des jeunes se reclassent entre le premier emploi et l'emploi occupé en 2001. Il est intéressant alors d'examiner l'influence des variables précédentes sur le reclassement, notamment pour confirmer un éventuel effet dominant de l'origine sociale sur le maintien dans la situation de déclassement. L'estimation est réalisée pour les seules jeunes déclassés au premier emploi soit 7362 individus (tableau 3).

Le genre n'apparaît pas favoriser significativement le reclassement pour aucun des deux sexes. En revanche, avoir effectué un stage pendant les études influence peu le déclassement mais favorise le reclassement. Les jeunes se reclassent-ils dans l'entreprise où ils ont effectués leur stage ? Les travaux de Alain Degenne (2004) sur l'influence des réseaux professionnels à partir de cette même enquête ne sont pas en contradiction avec une telle hypothèse.

Le niveau et le type d'études apparaissent particulièrement déterminant pour le reclassement. Par exemple, *ceteris paribus*, les second et troisième cycles LSH et gestion, les diplômés d'école de commerce se reclassent nettement plus difficilement que les autres. Il est important noter que ce constat ne recoupe que partiellement les résultats descriptifs. Par exemple, le déclassement pour les diplômés d'école de commerce passe de 38 à 25% entre le premier emploi et l'emploi 2001 soit une diminution parmi les plus conséquente. Cette observation

¹⁷ Pour le détail des calculs de distances voir Lemistre et Thibault (2006).

descriptive semble en contradiction avec le résultat obtenu, toutes choses égales par ailleurs, les diplômes des écoles de commerce étant parmi les moins favorables au reclassement. Le décalage s'explique par le fait que si les jeunes diplômés des écoles de commerce se reclassent en grand nombre, ce n'est manifestement pas à leur diplôme qu'ils le doivent mais à d'autres déterminants de l'analyse *ceteris paribus*. Dans ce cas précis l'origine sociale est sans doute parmi les principaux déterminants. Les diplômés des écoles de commerce ont, en effet, le pourcentage le plus élevé de père et de mère cadre, respectivement 55% et 33% contre moins de 46% et 28% pour l'ensemble des autres diplômés dont les diplômes d'ingénieur.

En tout état de causes, même si le risque de déclassement diminue considérablement entre le premier emploi et l'emploi occupé trois ans après la sortie du système éducatif 10% des jeunes sont toujours déclassés. Quelle influence a cette situation de déclassement sur leur salaire ?

Les estimations ne sont pas reproduites ici, les variables prises en compte dans l'équation de salaire en plus du déclassement sont le genre, le niveau d'études en 18 modalités (identiques à celle de la matrice diplômes - emplois), le parcours (mois au chômage, nombre d'emploi, temps d'accès au premier emploi), certaines caractéristiques de l'emploi (province, rural, privé, CDI, CDD, etc.) et la quotité de travail. Les estimations sont réalisées par les moindres carrés ordinaires, estimation pour laquelle le déclassement est considéré comme exogène. Puis la variable déclassement est considérée comme endogène. La prise en compte de l'endogénéité consiste à intégrer à l'estimation de l'impact salarial du déclassement l'effet indirect des variables qui expliquent ce déclassement¹⁸.

Lorsque le déclassement est considéré comme une variable exogène la pénalité salariale est de plus de 16%. Elle est multipliée par deux lorsque l'endogénéité est prise en compte¹⁹. Un tel résultat constitue une voie médiane entre l'impact de l'endogénéité sur le déclassement subjectif (multiplication par plus de 3) et institutionnel (multiplication par plus de 1,2) constaté par Giret et Lemistre (2004) au premier emploi.

4. Conclusion et perspectives :

La combinaison de trois normes de déclassement (*normative, subjective et statistique*) conduit à diminuer le taux de déclassement en regard des mesures habituelles. Ce dernier concerne 10% des jeunes sortants de la génération 98 pour l'emploi qu'ils occupent en 2001. Ce taux non négligeable s'avère néanmoins très inférieurs à ceux produits habituellement.

Il traduit une tentative de mise à jour de la *norme institutionnelle* (Affichard, 1981), en prenant notamment en compte la réalité d'une dévalorisation des titres scolaires rarement associée au phénomène de déclassement. Dévalorisation et déclassement sont, en effet, habituellement associés à deux corpus théoriques (capital humain *versus* signal) que nous avons associés ici. De fait la perception des jeunes (*mesure subjective*) et la fréquence de certaines associations formation – emploi (*mesure statistique*) permettent de conclure à une absence de déclassement là où la *norme institutionnelle* suppose le déclassement, signe de son obsolescence.

Par ailleurs, les mesures *subjectives* et *institutionnelles* sont souvent supposées se recouper très partiellement. Or, en adoptant une déclinaison des appréciations subjectives par croisement *diplôme – emploi* selon un principe majoritaire, il s'est avéré que les deux mesures se recoupaient dans plus de 80% des cas et les trois normes dans les trois quarts des cas.

¹⁸ La méthode utilisée est celle de Barnow et alii. Voir Giret et Lemistre (2004) pour une application du même type. La régression auxiliaire de la fonction de gains est évidemment celle du tableau 3.

¹⁹ L'endogénéité de la variable est largement avérée.

Le constat d'un moindre taux de déclassement n'est pas seulement le résultat d'une confrontation des méthodes, il procède également de l'utilisation d'une nomenclature plus détaillée que celles retenues jusqu'alors. Il apparaît clairement que le déclassement diffère très nettement en fonction de la spécialité de formation ou d'emploi et de la filière de formation. Ce résultat n'est pas en contradiction avec les hypothèses théoriques de départ. Soit un effet de signalement des compétences des spécialités et des filières indépendamment du niveau de formation, où plutôt qui met en exergue une hiérarchie des niveaux plus complexe (Dauty, Lemistre, Vincens, 2006). *Côté emploi*, les distinctions entre spécialités pour des niveaux de qualifications similaires traduisent bien l'importance des caractéristiques de l'emploi postulées par la théorie de la concurrence pour l'emploi (Thurow, 1975), ceci en lien avec le signalement des capacités d'adaptation à l'emploi, via le niveau et la spécialité de formation.

Le déclassement tel qu'il a été évalué est lié à quatre éléments. Il est tout d'abord plus élevé pour les femmes et distinct en fonction du type de diplôme (niveau spécialité filière). Ensuite, il s'avère très lié aux variables qui caractérisent le lieu d'étude et l'origine géographique du jeune. L'élément le plus déterminant est l'origine sociale. Les enfants de cadres père ou/et mère s'avèrent nettement moins soumis au risque de déclassement que les jeunes d'origine sociale plus modeste, ceci « toutes choses égales par ailleurs », y compris le diplôme. En revanche, le reclassement entre le premier emploi et l'emploi occupé en 2001 est surtout lié au diplôme et dans une moindre mesure à l'origine sociale. En outre, les stages pendant les études apparaissent déterminant pour le reclassement.

Ainsi, les réseaux personnels joueraient un rôle important pour éviter le déclassement, mais lorsque celui-ci est effectif le risque est diminué cette fois par les réseaux professionnels constitués lors des stages. Des investigations supplémentaires sont néanmoins nécessaires, notamment pour évaluer l'indépendance entre les stages qui permettent le reclassement et l'origine sociale.

Dés lors que les déterminants du déclassement sont, en partie, identifiés et qu'il s'avère important mais pas aussi massif que le laissent penser de nombreuses estimations, il nous semble essentiel de revenir à l'apparente contradiction soulevée en préambule : celle d'une augmentation du nombre de diplômés qui dépasse la demande immédiate de compétences.

Le premier objectif de la hausse des niveaux d'éducatifs était la démocratisation de l'enseignement. Pour la sociologie, Boudon (1973) considère alors la dévalorisation des diplômes comme un *effet pervers* de la démocratisation de l'enseignement c'est-à-dire « macro social » de la démocratisation et de la recherche d'un classement dans l'échelle de valeur de sa génération. Or, on peut considérer à l'instar de Marie Duru-Bellat (2006) que « depuis ces dernières décennies le résultat en terme de mobilité sociale est bien maigre ». De fait si la hausse du niveau d'éducation continu de permettre la mobilité sociale, c'est à un niveau très inférieur à celui des *trente glorieuses* (Thélot et Vallet, 2000). Ce premier point positif de la hausse du niveau d'éducation apparaît ici à nouveau très relatif puisque l'origine sociale influence le déclassement indépendamment du niveau d'études.

Toutefois, l'objectif de la hausse du niveau d'éducation ne nous semble plus essentiellement la démocratisation de l'enseignement, mais plutôt la recherche du maintien ou du renforcement de la compétitivité internationale à moyen et long terme. Pour s'en convaincre, il suffit de rappeler les raisons qui ont conduit au souhait des 80% de bacheliers, puis à l'objectif actuel de 50% de diplômés de l'enseignement supérieur. Dans le premier cas, c'est une visite du ministre de l'éducation du moment au Japon, alors moteur du commerce international, où il constate la forte proportion de bachelier ouvrier dans les usines qui emportera son adhésion pour la création des baccalauréats professionnels en 1985.

Actuellement, la référence est celle des États-unis qui depuis fort longtemps disposent de 50% de diplômés de l'enseignement supérieur.

Aucune étude ne permet actuellement d'établir clairement la corrélation entre compétitivité et hausse du niveau d'éducation. Sans aucun doute car de telles études sont encore assez peu nombreuses et les méthodes encore incertaines, pour la simple raison que l'idée selon laquelle le système éducatif peu avoir un autre objectif que d'alimenter les besoins immédiats du système productif n'est pas si ancienne²⁰. Sur le plan théorique, on connaît les travaux de Lucas, pour lequel l'éducation est susceptible de produire des « externalités positives ». Plus récemment, une tentative a été réalisée où la hausse du niveau d'éducation et son corollaire le déclassement, ont été analysés de manière plus endogène en confrontant les effets de court terme et de long terme (Guironnet et Diebolt, 2006). Les auteurs font *in fine* l'hypothèse d'une influence de la sur éducation sur la structuration à long terme des systèmes productif en terme de qualifications. En d'autres termes, la hausse de l'offre d'éducation modifie les structures de qualification sur le long terme. De ce point de vu, il devient alors peu discutable que la hausse d'éducation et le déclassement de court terme aient un effet positif à long terme. Rare sont les études, qui on pu montré cette influence de la hausse d'éducation sur la structuration des systèmes productifs. On peut citer néanmoins la synthèse d'études internationales de Bruniaux (2001) pour les secteurs de la banque qui met clairement en exergue une telle évolution pour plusieurs pays européen. Dans cette perspective, la relation de court terme d'adaptation des individus à l'emploi postulée dans le cadre de la théorie de la concurrence pour l'emploi se trouve en partie inversée à long terme, les emplois s'adaptant a posteriori à la hausse continue du niveau d'éducation.

Le déclassement pourrait donc finalement avoir des effets bénéfiques à long terme. Encore, est-il nécessaire que les diplômes gardent une certaine « valeur » afin que la norme de correspondance diplôme – emploi ait un sens pour tous les niveaux de formations. Or, plusieurs études rappelées dans cet article ont mis en évidence une dévalorisation des titres scolaires sur une assez longue période, quelle que soit la conjoncture en France. Un résultat également confirmé au niveau européen (Sloane, 2003). Dans ce domaine, la confrontation des mesures de déclassement, prenant en compte notamment les déclarations des individus qui intègrent peu ou prou l'évolution des représentations sociale de la norme en cours, n'a pas remis en cause un résultat important déjà établi via des normes statistiques. Il s'agit du constat d'une absence de déclassement des bacheliers pour la quasi-totalité des emplois, y compris les moins qualifiés. La hausse du niveau d'éducation tend donc à « écraser » la base de la hiérarchie des diplômes, les diplômes de niveau bac et moins deviennent alors davantage un « rempart » contre le chômage qu'un critère classant sur le marché du travail, d'autant que les écarts de salaire entre ces diplômes tendent à se résorber. Toutefois, le niveau ne fait pas tout. Il est donc important de rappeler à nouveau que la spécialité de formation signale également des compétences éventuellement transversales (Bruyère et Lemistre, 2005). Ce critère ignoré dans les analyses par niveaux tend évidemment à gommer certains aspects de la valorisation des diplômes au sein des niveaux. On retrouve ici, à un niveau très agrégé des spécialités, un tel résultat puisque le déclassement diffère selon les spécialités et les niveaux.

La hiérarchie des diplômes se modifie donc manifestement et certains demeurent déclassés à long terme, d'une part. D'autre part, les niveaux bac et moins deviennent de moins en moins classant, mettant en exergue des problèmes qui pourrait bien contribuer au creusement de l'inégalité des chances que l'expansion scolaire était pourtant censée limiter (Chauvel, 1998).

²⁰ Nous ne partageons donc pas l'analyse de Marie Duru-Bellat qui tend à déduire de l'absence, à ce jour, de résultats empirique convaincant à une absence réelle de lien entre hausse d'éducation et croissance.

En tout état de cause, peut-être faut-il changer une représentation du lien diplôme - emploi de type « à tel niveau de diplômes – tel niveau d’emploi » finalement assez franco-française et issue d’une large référence à l’égalité des chances. Même si cet objectif doit évidemment rester au centre des politiques éducatives, dans le contexte actuel le diplôme apparaît « nécessaire mais pas suffisant ». Ceci d’autant plus que la transformation des modes de gestion de main d’œuvre fait jouer de plus en plus au diplôme un rôle de signal « parmi d’autres » (Lemistre et Tahar, 2007). Il s’agit notamment de la tendance à passer de modes de gestion de main d’œuvre reposant sur la *logique compétence* qui se substituent en partie à la *logique qualification*. La première se différencie de la seconde par une attention plus importants portée aux caractéristiques individuelles déterminantes non seulement des savoir faire mais aussi des savoir être et savoirs apprendre²¹.

Il est intéressant de se replacer alors dans une perspective internationale liée à l’objectif des 50% de diplômés de l’enseignement supérieur pour mieux comprendre les transformations en cours. Dans ce domaine, la comparaison France – États-unis de Chauvel (2000) est particulièrement appropriée. Reprenons quelques éléments particulièrement illustratifs de cette comparaison. Le taux actuel d’obtention du baccalauréat est proche de 2/3 pour les récentes classe d’âges alors que c’était le cas au États-unis dès 1925, avec 90% atteignant ce niveau 25 ans plus tard en 1950 (*high school*). On trouve donc depuis fort longtemps aux États-unis une telle diffusion du niveau bac que son rôle classant pour l’accès aux emplois, en terme de niveau au moins, ne peut-être que très minime. Dans le même ordre d’idée, plus de 25% des générations née en 1970 ont obtenus un diplôme de niveau bac + 4 (*bachelor’s degree*) et moins de 15% pour la même génération en France ont obtenu un diplôme de niveau bac + 3 (Licence). Rien de surprenant, avec des structures de qualifications relativement proche en France et aux États-unis, à ce que, pour ce pays, « *les chances d’accès aux emplois qualifiés pour les plus diplômés soit traditionnellement plus faible...(et que l’on constate)...l’absence de dévalorisation pour les générations récentes provenant du faible développement scolaire depuis 1950...* » (Chauvel, 2000, p15). Le qualificatif « traditionnelle » ne nous paraît pas approprié au sens où il s’agit non pas d’une tradition, mais tout simplement d’un changement d’échelle de valeur avec plusieurs décennies « d’avance » sur la France. Reste que les comparaisons à un niveau agrégée, doivent être abordées de manières très prudentes, quand on connaît l’inégale répartition des formations entre territoires aux États-unis et surtout les classements explicites de formation de même niveau entre elles, qui constituent autant de signaux ignorés dans une analyse par niveau qui pourrait bien relativisé une hypothétique « supériorité » Etatsunienne. Quoi qu’il en soit cela ne change rien à la pertinence de l’analyse comparative du diplôme en tant que critère classant.

Alors que les États-unis relance depuis les années 90 une politique de renforcement des Universités qui conduit à une nouvelle expansion scolaire, il semble illusoire de souhaiter à l’instar de Louis Chauvel (2000) un retour au malthusianisme scolaire. D’autant plus, si l’on admet, comme cela a été évoqué plus haut, que le déclassement à court terme peut avoir des bénéfices à moyen - long terme, en contribuant à hausser les niveaux de qualifications et donc en renforçant la compétitivité internationale²².

Que penser alors d’une proportion de jeunes déclassés de 10%?

²¹ Pour des éléments d’analyse, de confrontation et de détail pour les deux logiques, notamment en regard du rôle du diplôme, le lecteur peut se reporter à Lattes, Lemistre et Roussel (2007).

²² De plus, la hausse du niveau d’éducation procède de logiques qui ne sont pas seulement du ressort des politiques. Par exemple, l’élasticité revenu de la demande d’éducation étant supérieure à un, tout accroissement du revenu national conduit à une demande accrue, sous réserve que cet accroissement ne soit pas trop ingélaire.

Tout d'abord, une telle proportion, d'un jeune sur 10, demeure non négligeable et sans le moindre doute trop élevée, mais relativise néanmoins le qualificatif souvent employé de « massif » pour le déclassement, d'autant que ces 10% s'appliquent à une génération parmi les plus nombreuses pour laquelle la hausse du niveau d'éducation a été particulièrement marquée²³. Si l'on admet l'effet structurant de la hausse du niveau d'éducation à long terme sur les systèmes de qualifications, une part, à déterminer, du déclassement pourrait alors être qualifié de structurel, au sens où elle contribue à l'objectif d'une recherche de compétitivité inhérent (donc structurel) aux sociétés « dites » développées. Quel que soit le jugement que l'on puisse porter sur cette recherche de compétitivité et son intérêt à long terme. A court terme le déclassement apparaît alors de plus en plus davantage comme un *effet pervers* de la recherche de compétitivité que de la démocratisation de l'enseignement.

Ensuite, la pénalité salariale liée au déclassement est très élevée : en moyenne de 30%, *ceteris paribus*, en prenant en compte le caractère endogène du déclassement dans l'estimation. Cette dépendance (endogénéité) du déclassement a nettement révélé son lien à l'origine sociale notamment en examinant les différences entre filières. L'origine sociale demeure donc non seulement fortement déterminante du niveau d'études, mais aussi de la destinée des jeunes d'origine sociale modeste, quand bien même ils auraient atteint les plus hauts niveaux de formation.

Pour mieux saisir et tenter de remédier tant au déclassement qu'à l'inégalité des chances à l'entrée sur le marché du travail, sans doute faudrait-il davantage s'interroger sur les autres « signaux » associés aux diplômes que sont les spécialités, les filières voire les établissements. De telles investigations pourraient nettement améliorer l'analyse actuelle du déclassement et de ses déterminants, d'une part et d'autre part, elle permettrait de mieux comprendre les ajustements emploi – diplôme à long terme.

Bibliographie

- Affichard J. (1981), « Quels emplois après l'école : la valeur des titres scolaires depuis 1973 », *Economie et Statistique*, n° 134, pp. 7-26.
- Baudelot C. et Glaude D. (1989), « Les diplômes se dévaluent-ils en se multipliant ? », *Economie et Statistiques*, n°225, pp.3-15.
- Barnow B., Cain G., Golberger A. (1981), « Issues in the Analysis of Selectivity Bias », in E. Stromsdorfer and G. Farkas (eds.), *Evaluation Studies Review Annual*, vol. 5, Beverly Hills, Calif.
- Beduwe C. et Planas J. (2001), « Education Expansion and Labour market », *Report European program TSER 4*.
- Béret P., Daune-Richard, Dupray A. et Verdier E., (1997) « Valorisation de l'investissement formation sur les marchés du travail français et allemande : distinction entre valeur productive et valeur de signalement », Rapport pour le Commissariat Général au Plan.
- Bigard A. et Guillotin Y., (1996), « Carrières professionnelles, carrières salariales: la notion d'itinéraire caractéristique », *Economie et Statistiques*, n°299, pp.73-89.
- Boudon (1973), *L'inégalité des chances, La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Colin, 237 p.
- Bruniaux C. (2001) : "L'intégration de la hausse d'éducation dans la dynamique de l'emploi et des qualifications dans le secteur bancaire. Une comparaison sur cinq pays européens", revue de l'IRES n°36, 2001/2.

²³ De 1988 à 1994, la durée d'études a fortement augmenté via notamment les programmes université 2000 et U3M, les jeunes étant alors retenus dans le système éducatif (Minni, Poulet, 2001). La cohorte de jeunes sortis en 1998, qui a pleinement profité de l'augmentation de l'offre de formation dans les années 90, est donc plus nombreuses mais également plus diplômée que la précédente.

- Bruyère M. et Lemistre P., (2005), « Trouver un emploi en rapport avec sa spécialité de formation une situation rentable ? », in *Des formations pour quels emplois*, coord. J-F. Giret, A. Lopez et Rose J., , ed. La Découverte.
- Cahuzac E., Lemistre P. et Ourtau M. (2000), « Équité versus efficacité des politiques d'éducation : le cas du CAP », in *Efficacité versus équité en économie sociale*, ed. Lharmattan : 13-24.
- Chardon O., 2005, « La spécialité de formation joue un rôle secondaire pour accéder à la plupart des métiers », *Economie et Statistiques*, n°388-389, pp.37-55.
- Chardon o., Estrade M.-A. et Toutlemonde F. (2005), « Les métiers en 2015 », Premières Synthèses, ed. Ministère de l'emploi de la cohésion sociale et du logement, n°50.1.
- Chauvel Louis (1998) : « La seconde explosion scolaire : diffusion des diplômes, structure sociale et valeur des titres », *Revue de l'OFCE*, n°66, juillet, pp.5-36.
- Chauvel, Louis (2000). Valorisation et dévalorisation sociale des titres scolaires: une comparaison France - Etats-Unis, dans: Agnès Van Zanten (éd.): *L'école, l'état des savoirs*. Paris: La Découverte, 341–352.
- Coupié T. et Epiphane D. (2006), « La ségrégation des hommes et des femmes dans les métiers : entre héritage scolaire et construction sur le marché du travail », *Formation Emploi*, n°93, pp.11-28.
- Dauty F., Lemistre P. et Vincens J. (2006), *Sens portée et devenir des nomenclatures de formations*, document CPC.
- Degenne A. (2004), *Le marché du travail comme réseau et système de niches. Une lecture de l'enquête Génération 98*, Céreq, http://www.cereq.fr/pdf/Net_Doc-8.pdf. juillet, n° 8, 20 p.
- Degenne A. et Forsé M. (2004), « *Les réseaux sociaux* », 2e édition, Armand Colin, collection « U », 294 p.
- Diebolt C. et Guironnet, J-P., (2006), "Vers une théorie économique de la suréducation ?", *working paper, AFC, DT2006-05*.
- Di paola V., Moullet S. et Véro J. (2005), « Le déclassement dans les fonctions publiques d'Etat et territoriales », in *des formations pour quels emplois*, Giret Lopez et Rose eds., *La découverte collection recherche*, pp.314-333.
- Di paola V., Moullet S. et Véro J. (2003), « « Le déclassement dans les fonctions publiques d'Etat et territoriales, une mesure à partir de la logique floue », *acte des 10èmes journées d'études sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, documents céreq*, pp. 347-360.
- Dolton P., Vignoles A. (2000), « The incidence and effects of overeducation in the UK graduate labour market », *Economics of Education Review*, vol.19, n°2, pp.179-198.
- Duru-Bellat M. (2006), *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, eds. Seuil, collection la république des idées.
- Eckert H. (1999), « L'émergence d'un ouvrier bachelier », *Revue Française de Sociologie*, vol.15, n°2.
- Forgeot G. (1997), « Les salaires d'embauche des jeunes : influence du statut au premier emploi », *Économie et Statistiques*, n° 304-305, pp.95-107
- Forgeot G. et Gautié J. (1997), « Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement », *Économie et Statistiques*, 304-305, pp. 53-74.
- Gamel C. [2000a], « Le diplôme, un signal en voie de dépréciation ? Le modèle de Spence réexaminé », *Revue d'Economie Politique*, Mars-Avril, n°1, pp 53-84.
- Gamel C. [2000b], « Et si l'université n'était qu'un filtre ? Actualité méconnue du modèle d'Arrow », *Revue d'Economie Publique - Etudes et Recherches*, n°6, pp 41-69.
- Giret J-F. (2005), « Quand les jeunes s'estiment déclassés », in *des formations pour quels emplois*, Giret Lopez et Rose eds., *La découverte collection recherche*, pp.279-288.

- Giret J-F. (2003), *L'évolution du déclassement à l'embauche des jeunes en France*, Working-Paper présenté premières rencontres Jeunes et Société en Europe et autour de la Méditerranée.
- Giret J.-F. et Lemistre P. (2004), « Le déclassement à l'embauche des jeunes : vers un changement de la valeur des diplômes ? », *Cahiers Économiques de Bruxelles - Brussels Economic Review*, Special Issue in *Economics of Education and Human Resources*, vol. 47, n° 3, pp.483-503.
- Godechot O. et Gurgand M. (2000), « Quand les salariés jugent leur salaire », *Économie et Statistique*, n° 331, pp. 3-24.
- Goux et Morin (1997), « Destinées sociales : le rôle de l'école et milieu d'origine », *Economie et statistiques*, n°306, pp.13-26.
- Goux D. et Maurin E. (1994), « Education, expérience et salaire », *Economie et Prévision*, n°116, pp.155-178.
- Greenan N. (1999), « Technologies de l'Information et de la Communication, Productivité et Emploi : Deux Paradoxes », in E. Brousseau & A. Rallet (sld), , Commissariat Général du Plan, Paris.
- Hartog J. (2000), « Overeducation and earnings : where are we, where should we go ? » *Economics of Education Review*, vol. 19,n° 2, pp. 131-148.
- Heijk H., Meng C., Ris C., 2003, « Fitting to the Job : The Role of Generic and Vocational Competencies in Adjustment and Performance », *Labour Economics*, 10, pp. 215-219.
- Lattes J-M., Lemistre P. et Roussel P. ed., (2007), *Individualisation des salaires et rémunérations des compétences*, Economica, à paraître.
- Le Minez S. et Roux S. (2002), « Les différences de carrières salariales à partir du premier emploi », *Économie et Statistiques*, n° 351, pp31-63.
- Lemistre P., (2006), « Égalité des chances ou des résultats : l'influence du genre », *Formation Emploi*, dossier genre, n°93, pp.67-78.
- Lemistre P., (2004), « Déterminant des rendements de l'éducation et de leur évolution en France », *Working Paper, Note LIRHE n°325*.
- Lemistre P. (2003), « Dévalorisation des diplômes et accès au premier emploi », *Revue d'Économie Politique*, janvier-février, vol.1.
- Lemistre P. (2003), « Transformation des Marchés Internes en France », *Economie Appliquée*, n°2, juin.
- Lemistre P. et Tahar G., (2007), « Salaire incitatif et rémunération des compétences », in Lattes J-M., Lemistre P. et Roussel P. ed., *Individualisation des salaires et rémunérations des compétences*, Economica, à paraître.
- Lemistre P. et Magrini M-B. (2006), « La mobilité géographique des jeunes ouvriers et employés est-elle rentable ? », *Economie et Prévision*, à paraître.
- Magrini M-B., 2006, « *Mobilité géographique des jeunes en insertion professionnelle, entre distance et proximité territoriale* », Thèse pour le doctorat de Sciences Economiques, Université de Toulouse 1.
- Méda, D. et Vennat F., 2004, « *Le travail non-qualifié : permanences et paradoxes* », Paris, La Découverte, 426 p.
- Minni C., Poulet P., (2001) « L'évolution récente des scolarités et de l'insertion professionnelle (1998-2000)-1 », *Note de DEP*, 01-29, 4p.
- Nauze-Fichet E. et Tomasini M. (2006), « parcours des jeunes à la sortie du système éducatif et déclassement salarial », *Économie et Statistiques*, n°388-389, pp57-83.
- Nauze-Fichet E. et Tomasini M. (2005), « Les jeunes en situation de déclassement sur le marché du travail : diversité des approches, diversité des éclairages », in *des formations pour quels emplois*, Giret Lopez et Rose eds., *La découverte collection recherche*, pp.265-278.

- Nauze-Fichet E. et Tomasini M. (2002), « Diplôme et insertion sur le marché du travail : approches socioprofessionnelle et salariale du déclassement », *Économie et Statistiques*, n°354, pp21-48.
- Riley J-G., (1976), « Information, screening and human capital », *American Economic Review*, 66 (2), mai, pp. 254-260.
- Riley J-G., (2001), « Silver Signals : Twenty-five Years of Screening and Signaling » *Journal of Economic Literature*, 2 (39), pp. 432-478.
- Rubb S. (2003), “Overeducation : a short or long run phenomenon for individuals ? ”, *Economics of education review*, vol 22, pp.389-394.
- Rumberger J. (1981), « The Rising Incidence of Overeducation in the U.S. Labor Market », *Economics of Education Review*, 1, pp. 293-314.
- Sicherman N. (1991), « Overeducation in the labor market », *Journal of Labor Economics*, vol. 9, n° 2, pp. 101-102.
- Sloane P.J. (2003), “Much ado About nothing? Wat does overeducation literaturereally tell us?, in Büchel F., de Grip A. et MertensA. (eds), overeducation in Europe : Current Issues in theory and practice, Edward Elgar, pp.11-45.
- Stankiewicz F. (1998), « Travail, compétences et adaptabilité », coll. « Sciences Humaines et sociales », l’Harmathan.
- Thélot C. et Vallet L.-A. (2000), « La réduction des inégalités sociales devant l’école depuis le début du siècle », *Economie et Statistique*, n° 334, pp.3-32.
- Thurow L. (1975), *Generating inequality*, New-York, Basic Books.

Encadré : Que mesure réellement la norme de déclassement salarial ?

Emanuelle Nauze Fichet et Magda Tomasini ont proposé la norme suivante de déclassement dit salarial (2002), appliquée récemment à l'enquête génération 1998 observée en 2001 (Tomasini et Nauze Fichet, 2006, *extraits en italique*) : *Le déclassement salarial repose sur la valorisation relative des personnes en terme de salaire par rapport aux personnes moins diplômées. Selon cette approche, un jeune sera considéré comme déclassé du point de vue du salaire si plus de « la moitié » des individus titulaires du diplôme immédiatement inférieur gagnent mieux que ce dernier.* Les résultats obtenus en terme de taux de déclassement sont les suivants : bac (42,3%), Bac + 2 (25,9%), Bac+ 3/4 (37,9%), Bac+5 et + dont écoles (14,6%), tous niveaux 21,4%. Le premier constat est celui d'un taux de déclassement de 21,4% qui demeure nettement inférieur aux mesures *subjective* et *institutionnelle*. En revanche, les bacheliers semblent les plus déclassés et plus que pour toutes les autres normes. Ce qui traduit en fait tout simplement un resserrement des salaires pour les niveaux inférieurs ou égaux au bac, déjà constaté par ailleurs (*cf. supra*). Comme l'évoquent les auteurs, l'intérêt est néanmoins davantage une mesure relative qu'absolue (p.70). Dans ce domaine, les écarts relatifs entre niveau, hormis pour les bac, sont proches de ceux obtenus avec la norme proposée ici.

Au-delà des limites techniques dont ne sont pas exemptes les autres mesures, le classement côté marché du travail ignore l'emploi, à moins de supposer une parfaite assimilation de l'emploi au salaire. Or, il existe pour les différentes catégories d'emplois non seulement une dispersion interne des salaires, mais aussi des écarts conséquents pour des emplois de même qualification aux spécialités ou domaines différents. Plus encore, entre deux emplois de qualifications proches, type *employé qualifié – profession intermédiaire*, voire de même qualification (*cf. supra*) les salaires d'embauche peuvent être identiques surtout en début de carrière. Or, une différence fondamentale sépare les deux catégories, c'est la carrière salarial, soit le salaire potentiel (Bigard et Guillotin, 1996, Lemistre 2003). En d'autres termes, pour deux jeunes en début de carrière, à salaire identique l'un peut-être considéré, à juste titre, comme déclassé et pas l'autre car ils occupent des emplois de qualification différentes aux débouchés bien distincts. Si « *l'approche par les salaires permet d'éviter le délicat problème du classement hiérarchique des catégories socioprofessionnelles* (p63), c'est donc aussi sa limite principale. S'ajoute à cela que d'autres caractéristiques de l'emploi (pénibilité, conditions de travail diverses) jouent sur la hiérarchisation individuelle des catégories indépendamment du salaire.

Sur le plan théorique, une telle approche nous semble reposer exclusivement sur la théorie du capital humain, même si selon les auteurs *L'approche salariale du déclassement s'inscrit naturellement dans le cadre du modèle de concurrence pour l'emploi de Thurow* (p.63). En effet, ici salaire et emploi sont dissociés (ou plutôt supposés trop associés) justement pour éviter de recourir à l'emploi. Or, le modèle de concurrence pour l'emploi suppose un lien entre salaires et caractéristiques de l'emploi notamment à travers les capacités d'adaptation (Stankiewicz, *op.cit.*). En cela, ce n'est pas tant le salaire immédiat qui s'avère déterminant que les salaires « après adaptation ».

Par ailleurs, et c'est là le point essentiel, un individu peut occuper un emploi de qualification correspondant au niveau de compétences acquises dans le système éducatif et être « mal payé », donc non déclassé au sens commun, mais déclassé sur le plan salarial. Les raisons peuvent être multiples, un marché du travail défavorable (emploi en déclin, taux de chômage élevé), une construction sociale de la qualification défavorable. Dans ce dernier cas, on trouve une explication au déclassement salarial plus élevé des femmes, les emplois étant fortement sexués, y compris pour la génération 98 (Coupié et Epiphane, 2006). C'est finalement ici que se trouve l'intérêt majeur d'une mesure du déclassement de type salarial. Car **un important décrochage, entre déclassement salarial et les autres normes pointe une possible disjonction entre le niveau de rémunération et la qualification de l'emploi.** En témoigne notamment, les recoupements effectués par les auteurs entre déclassement salarial et subjectif qui montrent que 61% des déclassés sur le plan salarial s'estiment utilisés à leur niveau de compétence. Sous les réserves techniques formulées précédemment, les bacheliers pourraient donc être finalement majoritairement bien classés, mais mal payés, une telle conjecture méritant des investigations complémentaires pour être validée.

Tableau 1 Les déclassements par niveau d'études en %

Déclassement		Subjectif individuel		Subjectif majoritaire		Institutionnel		Statistique		Combiné	
Premier emploi PE / emploi 2001 01	%	PE	01	PE	01	PE	01	PE	01	PE	01
non diplômés	5	27	24	0	0	0	0	0	0	0	0
niveau CAP-BEP											
Cap-Bep non dipl.	6	26	24	0	0	60	54	0	0	0	0
Cap-Bep dipl. Tert,	7	25	24	0	0	55	48	0	0	0	0
Cap-Bep dipl. Indus.	9	26	23	0	0	46	41	0	0	0	0
niveau BAC											
Bac non dipl.	3	31	28	2	2	47	39	0	0	2	2
Bac diplômés Tert. (1)	7	25	24	4	4	31	24	1	1	3	2
Bac Diplômés Indust.	5	31	27	1	1	41	31	1	1	1	1
niveau Bac+2											
santé travail social	6	10	8	1	0	1	0	3	1	1	0
bac +1, bac +2 non dipl, (2)	11	41	36	41	26	35	20	29	16	36	21
DEUG, DEUST	2	45	40	33	20	50	40	23	10	34	20
BTS DUT Diplômés Tert,	8	35	30	22	10	55	46	22	12	28	16
BTS DUT Diplômés Indust,	5	42	29	41	22	50	31	34	17	45	26
niveau bac +3-4											
2d cycle LSH, gestion	11	38	33	30	23	79	78	19	11	35	28
2d cycle math, sc, tech	2	42	37	28	17	86	84	31	19	32	20
niveau bac+5 et +											
3eme cycle LSH, gestion	5	34	28	14	10	35	29	20	16	22	18
école de commerce	1	36	28	36	22	39	25	11	5	38	25
3eme cycle math, sc, tech	4	24	21	13	9	17	13	9	6	17	13
écoles ingénieur	2	29	22	10	5	12	7	12	7	12	7
Ensemble (effectif = 44495)		31	21	15	10	43	36	12	7	17	10

(1) comprend les bac santé travail social qui sont très peu nombreux dans l'échantillon (comme diplôme final de sortie)

(2) comprend les bac généraux qui sont très peu nombreux dans l'échantillon (comme diplôme final de sortie), de même que les bac+1 non diplômés (identifiés comme tel.

Tableau 2 – Une nouvelle norme de déclassement

Niveau d'études	bac			bac + 2					2d cycle		3eme cycle			
non dip pour non diplômé, diplômé sinon / professions	non dip.	Tert. (1)	Indust.	non dip. (2)	Santé Trav. soc.	DEUG, DEUST	BTS DUT Tert.	BTS DUT Indust.	LSH, gestion	MST	LSH, gestion	MST	écoles ing.	école comm.
Professions intermédiaires														
instituteurs et assimilés											DEC	DEC	DEC	DEC
PI de la santé et du travail social									DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC
PI admin. De la fonction publique										DEC	DEC	DEC	DEC	
PI admin. et co. des entreprises												DEC	DEC	DEC
techniciens												DEC	DEC	DEC
Contremaîtres, agents de maîtrise											DEC	DEC	DEC	DEC
Employés qualifiés														
employés civils et ASFP						DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC
policiers militaires							DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC
employés admin. d'entreprises									DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC
employés de commerce						DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC
Pers. des serv. directs aux part.				DEC		DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC
Employés non qualifiés														
employés civils et ASFP				DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC
policiers militaires	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC
employés admin. d'entreprises				DEC		DEC	DEC		DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC
employés de commerce				DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC
Pers. des serv. directs aux part.				DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC
Ouvriers qualifiés														
ouvriers de type industriel							DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC
ouvriers de type artisanal						DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC
Chauffeurs				DEC		DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC
ouvriers de la manut., magas. transp.					DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC
Ouvriers non qualifiés														
ouvriers NQ de type industriel				DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC
ouvriers NQ de type artisanal		DEC		DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC
ouvriers agricoles		DEC		DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC

(1) comprend les bac santé travail social qui sont très peu nombreux dans l'échantillon (comme diplôme final de sortie)

(2) comprend les bac généraux et les non diplômés de niveau Bac+1 qui sont très peu nombreux dans l'échantillon

Tableau 3. Les déterminants du déclassement et du reclassement

Probabilité en 2001 (probit)	de déclassement			de reclassement		
Constante et Probabilité de l'individu de référence (1)	-1,440**	0,046	19	0,470**	0,075	62
Femme	0,124**	0,020	2	-0,036	0,033	-1
Stage pendant les études	-0,042*	0,022	-1	0,186**	0,036	4
Niveau d'études (ref. bac +2 non dipl.)						
DEUG, DEUST	0,018	0,049	0	-0,024	0,074	-1
BTS DUT Diplômés Tert,	-0,169**	0,034	-2	0,016	0,053	0
BTS DUT Diplômés Indust,	0,230**	0,037	4	-0,173**	0,053	-4
2d cycle LSH, gestion	0,262**	0,029	4	-0,543**	0,047	-13
2d cycle math, sc, tech	0,052	0,052	1	-0,157*	0,082	-4
3eme cycle LSH, gestion	-0,006	0,040	0	-0,587**	0,070	-14
école de commerce	0,395**	0,063	7	-0,593**	0,094	-15
3eme cycle math, sc, tech	-0,121**	0,046	-2	-0,491**	0,085	-12
écoles ingénieur	-0,365**	0,065	-5	-0,241*	0,120	-6
Fin d'études en zone rural	0,218**	0,030	4	-0,255*	0,047	-6
Distance 6ème fin d'études x10²	-0,028**	0,007	--	0,017	0,013	--
Distance fin d'études premier emploi x 10²	-0,039**	0,007	--	-0,015	0,012	--
Temps d'accès au premier emploi	0,018**	0,002	--	-0,041**	0,003	--
profession du père (ref. cadre) agriculteur	0,275**	0,057	5	-0,183*	0,090	-4
artisan. Com., chef d'ent.	0,123**	0,036	2	-0,136*	0,059	-3
profession intermédiaire	0,102**	0,037	2	-0,063	0,059	-2
employé	0,199**	0,029	3	-0,160**	0,047	-4
ouvrier	0,261**	0,033	4	-0,176**	0,052	-4
NSP (Ne Sais Pas) , jamais travaillé	-0,251	0,426	-4	0,109	0,680	3
Profession de la mère (ref. cadre) agriculteur	0,047	0,074	1	-0,052	0,118	-1
artisan. Com., chef d'ent.	0,092*	0,053	1	-0,147*	0,088	-4
profession intermédiaire	0,030	0,049	0	0,035	0,079	1
employé	0,106**	0,030	2	-0,047	0,050	-1
ouvrier	0,234**	0,046	4	-0,042	0,070	-1
NSP (Ne Sais Pas) , jamais travaillé	0,119**	0,039	2	-0,182**	0,066	-4
Effectif	23904			7362		

Les coefficients pour les 22 indicatrices des régions de formations n'ont pas été reproduits

** La significativité des variables est indiquée de la manière suivante, chaque seuil critique de significativité 1, 5 est indiqué respectivement par **, *. Aucune étoile signifie que le coefficient de la variable est statistiquement non significatif au seuil de 5% (en réalité à deux exceptions près également à 10%).*

Les deux premières colonnes de chaque estimation indiquent le coefficient et son écart type. La troisième est un exemple de calcul de probabilité en regard d'un individu de référence qui est un homme fils de cadres (père et mère) de niveau bac+2 non diplômé, formé en Île de France, qui n'a été mobile géographiquement ni entre la 6^{ème} et la date de fin d'études, ni entre cette date et le premier emploi, qui a accédé au premier emploi immédiatement à la sortie du système éducatif.